قلق الامتحان وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي

The relationship between exam's anxiety and self-regulated learning among pupils coming to pass the fifth year of primary school exam

رابح الله أمينة[1*]، سليماني جميلة[2]

[1] جامعة الجزائر 2، rabahallah1984@gmail.com

[2] جامعة الجزائر2، djamilaslimani75@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/05/26 تاريخ القبول: 2021/10/06 تاريخ النشر 2021/11/29

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين قلق الامتحان والتعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي. أجريت على عينة قوامها(50) تلميذ مقبلين على امتحان سنة الخامسة إبتدائي. وللتحقق من فرضيات الدراسة تم تطبيق مقياس مقياس التعلم المنظم ذاتيا لـ Purdie ومقياس قلق الامتحان لحامد زهران. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على امتحان السنة الخامسة ابتدائي .كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى التعلم المنظم ذاتيا .إضافة عدم وجود فروق دالة في مستوى قلق الامتحان بين الذكور و الإناث.

الكلمات المفتاحية: قلق الإمتحان- التعلم المنظم ذاتيا-إمتحان السنة الخامسة إبتدائي.

Abstract:

The present study aimed to detect the relationship between exam's anxiety and self-regulated learning among pupils coming to pass the fifth year of primary school exam.This study was conducted on a sample of (50) pupils.

In order to verify the hypotheses.The Purdie's self-regulated learning scale and Hamed Zahran's exam's anxiety scale. Were applied.The results showed correlation between exam's anxiety and self-regulated learning among pupils coming to pass the fifth year of primary school .The study also showed there are no statistically significant differences between males and females in the level of self-regulated learning.In addition to no statistically significant differences between males and females in the level of exam's anxiety.

Keywords: exam's anxiety-self-regulated learning-fifth year of primary school exam.

1.مقدمة

يرى العديد من العلماء والباحثين أن موقف امتحان السنة الخامسة ابتدائي فيه تحدي كبير بالنسبة للتلميذ لما يشعره بالتوتر والاضطراب والخوف والضيق، فهو بوابة الانتقال إلى المتوسطة حيث أن نتيجة الامتحان مرتبطة ارتباطا كبيرا بمصيره الدراسي والعملي مستقبلا وكما أن بلوغ مراتب نجاحه وتفوقه يعتبر نجاح للأسرة وفشله خيبة أمل كبيرة بالنسبة لها مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال الاهتمام بدراسة قلق الامتحان (زهران،2000، ص.95). ويعتبر التلميذ محور الممارسات التعليمية من خلال تنظيم سلوكه حسب متطلبات الموقف التعليمي، فالتعلم المنظم ذاتيا من المحددات المهمة لنجاح التعلم لدى التلميذ وفق إستراتيجيات معرفية مختلفة مثل التسميع، والتفصيل، والتنظيم، وإستراتيجيات ما وراء المعرفية مثل التخطيط، المراقبة وتنظيم التعلم (Garia & Pintrich,1996).

*المؤلف المرسل

ولهذا كان لابد من الاهتمام بقلق الامتحان لدى التلميذ حتى يتجاوزه بشكل صحيح دون التأثير على تحصيله الدراسي من خلال إمكانية الاعتماد على مهاراته الذاتية في التعلم خاصة في الطور الابتدائي وطريقة استغلالها وتنميتها بغرض تحسين المستوى الدراسي وتحقيق التفوق.

2. إشكالية الدراسة

تلعب الامتحانات دورا مهما في حياة التلميذ وهي أحد الأساليب الضرورية للتقييم إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة، ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملي ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من التلاميذ وأسرهم أيضا، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال للاهتمام بدراسة قلق الامتحان (زهران،2000، ص.95).

وتعد عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا ازداد الاهتمام باستراتيجيات التعلم في ضوء تفعيل دور المتعلم في هذه العملية من جهة، وازدياد تعقد المهمات التعلمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى، ويعتبر نقص وعي التلميذ بهذه الاستراتيجيات هي أحد أسباب ضعف التحصيل الدراسي وليس نتيجة لضعف قدراته فقط.

يقوم مبدأ التعلم المنظم ذاتيا على الحرية الشخصية و تؤكد أعمال Zimmerman أن معظم النجاحات الأكاديمية تتحقق عندما يستخدم التلاميذ والمعلمون نموذج التعلم المنظم ذاتيا لتوجيه التعلم والتدريس (Everson,2003,p.1) وهذا بدوره يجعل فهم التنظيم الذاتي للتعلم مطلبا مهما لكل من المعلمين والتلاميذ (Chen,2002,p.11).

وتجدر الاشارة بنا إلى وجود عدد كبير من نماذج التعلم المنظم ذاتيا ولكل منها منطلقات وأسس نظرية مختلفة كنموذج Butler وPressley وWinne وPerry وZimmerman ...إلخ، وكذلك نموذج Prudie الذي تستند عليه الدراسة الحالية وتشترك معظم هذه النماذج في أربعة افتراضات أساسية:

-المتعلم مشارك نشط في عملية التعلم وفي بناء معرفته وأهدافه واستراتيجياته.

-يمكن للمتعلم ضبط الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية المرتبطة بتعلمه.

-يحدد المتعلم مدى توجه عملية تعلمه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة في ضوء محكات محددة ومن ثم يحدد مدى حاجته لإدخال تعديلات على هذه العملية.

-أنشطة التنظيم الذاتي للمتعلم تعمل كوسيط بين أدائه والعوامل والخصائص الشخصية ومن ثم تؤثر في أدائه (Bruso & Stefaniak,2016 ; Moos & Bonde,2016).

وهناك دراسات اهتمت بالتعلم المنظم ذاتيا مثل دراسة (Kim & Nor, 2019) حول أثر الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الكفاءة الذاتية وعلى أداء التلاميذ في الكتابة المبكرة لدى عينة مكونة من 75 تلميذ في المرحلة ما

قبل المدرسة وتوصلت الدراسة نتائج ذات دلالة إحصائية على فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التلاميذ في زيادة الكفاءة الذاتية وأداء الكتابة المبكرة وكذلك أظهرت فاعلية استراتيجيات المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتخطيط وتحديد الأهداف.

كما عملت دراسة (Bai & Guo, 2018) على التحقق من أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في هونغ كونغ حيث تكونت العينة من 100 تلميذ سنة الرابعة ابتدائي وبينت النتائج أن التلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا خاصة إستراتيجية التخطيط والمراقبة الذاتية وأظهروا مستوى عال من الكفاءة الذاتية.

مما يستعرض المتعلمون جهودهم في التعلم لأنهم واعون بمواطن القوة ومواطن الضعف لديهم، ولأنهم موجهين بأهدافهم الشخصية، وبإستراتيجيات مرتبطة بالمهمة مثل استخدام حساب الجمع لفحص دقة الحلول لمشكلات الطرح، ويراقبون سلوكهم بناء على أهدافهم وتأملهم الذاتي لزيادة فعاليتهم وهذا يعزز الرضا الذاتي والدافعية للاستمرار لتحسين أساليب تعلمهم بسبب دافعيتهم العالية. وأساليب تعلمهم التكيفية فإن التلاميذ المنظمين ذاتيا من المحتمل أن ينجحوا ليس بشكل آلي ولكن لرؤية مستقبلهم بتفاؤل (Zimmerman,2002,pp.65-66).

لذلك فهم لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية ويبذلون جهد أكبر من الذين يفتقدون للتنظيم الذاتي (الجراح، 2010، ص ص.33-334). وهذا من خلال مواجهة القلق الذي يتغلب على التلميذ خاصة في فترة الامتحان الذي يعيق قدراته ويضعف من مستوى أدائه.

فموقف الامتحان من المواقف الضاغطة التي تجعل البعض يشعر إزائها بتهديد الذات وهذا له علاقة بمستوى الإنجاز الموجودة عند الفرد (عليمات وهواش،2006، ص ص.205-208). حيث يعرف قلق الامتحان على أنه "حالة نفسية انفعالية تؤثر في اتزان المتعلم النفسي، وفي قدراته على مذاكرة المادة الدراسية، واستدعائها قبل الامتحان وأثناء تقديمه، وهي ترافق بأعراض نفسية وجسدية" (Supon, 2004, pp.292-296).

فالقلق الذي يعتري غالبية التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مدام في درجاته المقبولة، ويعد دافعا إيجابيا وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر أما إذا أخذنا أعراضا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك التلميذ وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان (أبو عزب،2008، ص.55).

وصنف قلق الامتحان إلى مكون الانزعاج: يتمثل في الجوانب العقلية أو المعرفية مثل التفكير في تبعات الفشل، أو التفكير في فقدان المكانة والتقدير وهذا المكون هو المسؤول عن تدني الأداء. والمكون العاطفي: حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، بالإضافة إلى مصاحبات فيزيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق (محمد حامد زهران، 2000، ص.98).

هناك دراسات قليلة التي اهتمت بقلق الامتحان بالنسبة للتلميذ في المرحلة الابتدائية وهذا ما جلب اهتمامنا للقيام بهذه الدراسة .ومن بين هذه الدراسات دراسة (Marx & al,2006) حول الملاحظة المباشرة على أطفال معرضين للفشل الأكاديمي استفادوا من برنامج عام عالمي إضافي 10 أطفال من المدينة تتراوح أعمارهم 8سنوات-11 سنة وخضعت هذه العينة للملاحظة المباشرة أثناء الدرس العادي وأثناء إدخال البرنامج الجديد، فلوحظ بأن هناك فرق كبير عند حساب T بين البرنامج المدرسي والجديد حيث زادت نسبة المشاركة في البرنامج وقلت نسبة القلق والغضب والكآبة وكل هذه العوامل تؤدي إلى انخفاض القدرة التعليمية وبالتالي إلى الفشل الأكاديمي.

وكذلك دراسة أحمد عبد الخالق ومايسة أحمد النبال (1992) التي أجريت 220 تلميذ في المدارس الابتدائية حيث طبق مقياس الدافعية للإنجاز الخاص بالأطفال ومقياس قلق الأطفال، توصلت الدراسة إلى وجود فروقات ذات دلالة احصائية بين الجنسين في القلق لصالح الفتيات في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الدافع للإنجاز.

وقد تكون أحد مصادر القلق هم التلاميذ أنفسهم حيث ينتابهم شعور بأن دراسته كانت غير كافية أو غير فعالة وهذا يثير لديه الشعور بالذنب إضافة إلى التحذيرات المستمرة من طرف الآباء لأبنائهم تفقدهم الثقة بأنفسهم ويمكن أن يشعروا بالحاجز النفسي خلال الامتحان ويعتبر المعلمون أنفسهم المصدر الرئيسي للقلق بالنسبة للتلاميذ لأن المعلم هو الذي يبني الامتحانات ويديرها ومن هنا تقع عليه مسؤولية إيجاد الجو الإيجابي للتعليم ليخفف قلق الامتحان عند التلاميذ وذلك من خلال إعلامهم ومساعدتهم للتحضير للامتحانات (القواسمة، 2019، ص.127).

وعلاوة على ذلك فإن التعلم المنظم ذاتيا يؤثر في العديد من المتغيرات ومنها قلق الامتحان والتفاعلات الاجتماعية الانفعالية والأداء أثناء الامتحان لأن المستوى الجيد من التعلم المنظم ذاتيا يمكن الفرد من التحكم بشكل أفضل في انفعالاته، ومن ثم يصبح لديه نوع من التحفيز الذاتي الذي يسهم في النهاية في تحقيق حالة من التوافق النفسي العصبي تحت مختلف الظروف الضاغطة (Bradley et al., 2010).

وبناءً على هذا جاءت الحاجة لإجراء هذا البحث للكشف عن العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة؟

- هل توجد فروق بين التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة الذكور والإناث في مستوى التعلم المنظم ذاتيا؟

- هل توجد فروق بين التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان؟

3. الفرضيات

1.3. توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة.

2.3. توجد فروق بين التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة الذكور والإناث في مستوى التعلم المنظم ذاتيا.

3.3. توجد فروق بين التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان.

4. أهداف الدراسة

- معرفة الفروق الموجودة بين الذكور والإناث لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة.

- الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى التلاميذ.

5. أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تسليطها الضوء على قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة لتجاوزه أو التخفيف منه اعتمادا على مهارات التنظيم الذاتي أثناء التعلم والتدريب على حسن استخدامها لمسايرة هذا القلق.

6. تحديد المفاهيم

1.6. التعلم المنظم ذاتيا

يعرف Printrich التعلم المنظم ذاتيا أنه "عملية بنائية يضع بموجبها المتعلمون أهدافا ويستخدمون المراقبة في تنظيم و ضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة إدارة الوقت وبيئة الدراسة "(Pintrich, 2005, p.385).

كما يعرفه (Purdie,2003) على أنه" قدرة المتعلم على وضع الأهداف، والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

ويقدم (Purdie,2003) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا:

-وضع الهدف والتخطيط: ويتمثل في قدرة التلميذ على وضع أهداف عامة وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق خطة زمنية محددة والقيام بأنشطة مرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: ويتمثل في قدرة التلميذ على مراقبة النشاطات التي يمارسها لتحقيق الأهداف وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

- التسميع والحفظ: وتتمثل في قدرة التلميذ على حفظ المادة، وتسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

- طلب المساعدة الاجتماعية: يظهر من خلال لجوء التلميذ إلى أحد أفراد أسرته أو معلميه أو زملائه للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات.

أما في الدراسة الحالية يعبر التعلم المنظم ذاتيا عن قدرة التلميذ على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة عملية التعلم أولا ثم تسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية ويتجلى هذا من خلال استجابات أفراد العينة على بنود المقياس.

2.6. قلق الامتحان

حالة انفعالية وجدانية تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة الشعور بالتوتر والخوف من الامتحان وهناك نوعين من الامتحان:

-قلق الامتحان الميسر: وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ويسير أداء الامتحان

- قلق الامتحان المعسر: قلق الامتحان المرتفع نذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فأن قلق الامتحان المعسر قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده (زهران،2000، ص.98).

وفي الدراسة الحالية يتمثل في حالة نفسية التي يمر بها التلميذ وتسبب له الخوف والضيق والقلق والتوتر والألم قبل وأثناء فترة الامتحان ويظهر هذا من خلال استجابات أفراد العينة على المقياس.

7. الإجراءات المنهجية

1.7. منهج الدراسة

تم استخدام في دراستنا الحالية المنهج الوصفي الإرتباطي لكونه المناسب لطبيعة الموضوع، لمعرفة الفروق الموجودة بين الذكور والإناث في متغيرا الدراسة. والكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى التلاميذ.

2.7. عينة الدراسة

تم اختيار عينة بحثنا بطريقة مقصودة بمدرسة بلجباس المختلطة بولاية المدية حيث بلغ عدد أفراد العينة 50 تلميذ من مستوى السنة الخامسة ابتدائي المقبلين على اجتياز الامتحان وتمثلت خصائصها في الجدول التالي:

الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

الجنس	النسبة	مستوى التعلم المنظم ذاتيا	العدد	مستوى قلق الامتحان	العدد
25 ذكور	50%	مرتفع	20	مرتفع	22
25إناث	50%	متوسط	25	متوسط	20
50 تلميذ	100%	منخفض	5	منخفض	8

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أغلبية التلاميذ كان مستوى تعلمهم المنظم ذاتيا يتراوح ما بين المتوسط والمرتفع والذي بلغ عددهم ما بين 20-25 تلميذ أما 05 تلاميذ الباقية فقد كان مستواهم منخفض في مقياس التعلم المنظم ذاتيا أما بالنسبة لمستويات قلق الامتحان أغلبيتها تراوحت ما بين مرتفع ومتوسط حيث بلغ عدد التلاميذ ما بين 20-22 تلميذ أما 8 تلاميذ المتبقية لديها مستوى منخفض.

3.7. أدوات الدراسة

1.3.7مقياس التعلم المنظم ذاتيا

استخدم في هذه الدراسة مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي (Purdie,2003)، وعدّله أحمد إبراهيم (2007) للبيئة العربية وتم تعديله من طرف الباحثتان (طلاحفة، التل، 2018) ليناسب البيئة الأردنية، يتكون المقياس من (32) بند موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد كالتالي:

وضع بعد الهدف والتخطيط، بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، بعد التسميع والحفظ، بعد طلب المساعدة الاجتماعية. وتم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لتقدير مستوى التعلم المنظم ذاتيا المتضمن في كل بند. وأشار الجراح (2010) إلى أن معد المقياس (Purdie) تحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي بعد تطبيقه على عينة من (254) طالبا وكشف التحليل عن أربعة عوامل وهي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية. بعد استبعاد العبارات التي يقل تشبعها على أي من العوامل الأربعة عن (0,30) وقد فسرت العوامل مجتمعة (0,51) من التباين الكلي.

أما على البيئة العربية فقد تحقق أحمد ابراهيم (2007) من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على متخصصين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة وعدد من المتخصصين في علم النفس،وقد أجرى تعديلات على عباراته بناء على ملاحظاتهم ،كما أجرى تحليلا عامليا للمقياس للتأكد من الصدق العاملي له بعد تطبيقه على عينة مكونة من (160) طالبا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر ،وقد أسفر التحليل عن أربعة عوامل مطابقة للنسخة الأصلية من المقياس، كما حسب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه العبارة وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائيا وتراوحت قيمها بين (0,39-0,78).

وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد تحقق كل من (Purdie) وأحمد ابراهيم (2007) والجراح (2010) من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وقد أظهر مؤشرات مرتفعة للثبات تراوحت قيمها بين (0,64-0,84)، كما قام الجراح بتقدير الثبات بطريقة كرونباخ ألفا ووجد أن معامل الثبات للأبعاد تراوح بين (0,61-0,75).

أما في الدراسة الحالية تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باختبار ثبات مقياس بحساب معامل ألفا– كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 50 تلميذا من المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي على مقياس التعلم المنظم ذاتيا، والجدول الموالي يوضح قيمة معامل الثبات (ألفا-كرونباخ) لمقياس التعلم المنظم ذاتيا قدرت بـ: (0.801)، وهي قيمة مرتفعة، ما يؤكد أن المقياس المتبنى في الدراسة الحالية على درجة عالية من الثبات يجعلنا نطمئن لنتائجه لاحقا.

كما تم اختبار صدق الاتساق الداخلي بحساب ارتباط الأبعاد أو الاختبارات الفرعية فيما بينها وبالدرجة الكلية للمقياس تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الأبعاد الأربع للمقياس فيما بينها ومع الدرجة الكلية له ما بين:(0.521 و0.833) جاءت مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05)، ما يوحي بأن مقياس التعلم المنظم ذاتيا المعتمد في هذا البحث يتميز بتماسك داخلي قوي وبالتالي يمكن اعتباره ذو مصداقية وموثوق النتائج.

2.3.7. قلق الامتحان

يتكون مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران الذي أعده سنة 2001 من (93) بندا موزعة على ستة أبعاد كالتالي: بعد رهبة الامتحان، بعد ارتباك الامتحان، بعد توتر أداء الامتحان، بعد انزعاج الامتحان، بعد نقص مهارات الامتحان، بعد اضطراب أخذ الامتحان.

تم إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة تحليل المكونات الرئيسية، باستخدام بيانات مجموعة من الطلاب بالصف الثالث إعدادي (ن=360)، وتم تدوير العوامل بطريقة فاريماكس، حيث كانت نسبة التشبعات أكبر من 0,003 (محمد حامد زهران،2000، ص.108).

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة للمقياس ودرجة كل من المقاييس الفرعية) على مجموعة من الطلاب في الصف الثالث الإعدادي، حيث كانت جميع معاملات بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات كل من المقاييس الفرعية دالة، حيث تراوحت بين (0,724-0,863)، وكذلك فأن جميع معاملات الارتباط بين درجات المقياس الفرعية بعضها البعض دالة، وتراوحت بين (0,463-0,752) مما يؤكد التماسك الداخلي للمقياس.

أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه بطرقة ألفا كرونباخ لبيانات نفس المجموعة من الطلاب في الصف الثالث الإعدادي وكان معامل الثبات (0,960) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى الدلالة (0,001) مما يؤكد ثبات مقياس قلق الامتحان (زهران،2000، ص ص.110-111).

حيث كيّف من خلال وجود بعض النقائص والمتعلقة بعدم فهم بعض التلاميذ لبعض الفقرات مثل الفقرة رقم (13) و(25) و(44) و(53) و(73) من المقياس لذلك تطلب شرحهم وتغيير بعض المصطلحات في بعض الفقرات مثل الفقرة رقم (13) و(28) و (35) و(38) و(56) و(60) و(72) و(85) و(89).

بالنسبة للدراسة الحالية فقد تم حساب الخصائص السيكومترية باختبار ثبات مقياس قلق الامتحان بحيث تم حساب معامل ألفا– كرونباخ Alpha-Gronbach لبيانات 50 تلميذا مقبلين على اجتياز السنة الخامسة ابتدائي على مقياس قلق الامتحان، وقدرت معاملات ألفا-كرونباخ لمقياس قلق الامتحان قدرت بـ: (0.871)، وهي قيمة مرتفعة، ما يؤكد أن المقياس المتبنى في الدراسة الحالية على درجة عالية من الثبات يجعلنا نطمئن لنتائجه لاحقا.

كما تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان، من خلال حساب قيم ارتباط أبعاد المقياس فيما بينها وكذا مع الدرجة الكلية له، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الأبعاد الست للمقياس فيما بينها ومع الدرجة الكلية ما بين: (0.457 و0.747) وجاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة: (0.01) أو (0.05)، ما يوحي بأن مقياس قلق الامتحان المعتمد في هذا البحث يتميز بتماسك داخلي قوي وبالتالي يمكن اعتباره ذو مصداقية وموثوق النتائج.

4.7. المعالجة الإحصائية

من أجل تحليل بيانات والتأكد من فرضيات الدراسة، تم الاعتماد على معامل الارتباط Pearson للتأكد من صحة الأدوات والعلاقة الارتباطية واختبار دلالة الفروق T-test.

8. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

والتي تنص على: توجد علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي على مقياس التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان.

الجدول رقم (2): معامل الارتباط بيرسون بين التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان

المتغيرات	حجم العينة	قيمة معامل الارتباط
التعلم المنظم ذاتيا قلق الامتحان	50	,652**

** دال عند المستوى 0.01

توضح النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أنه توجد علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي على مقياس التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون بـ: (0.652) وهي قيمة مرتفعة كما أنها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يؤكد على وجود علاقة ارتباطية طردية بين التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز

امتحان السنة الخامسة ابتدائي ، وعليه نقبل الفرضية الأولى وهذا ما بينته دراسة شعراوي ،علاء جاد(1995) التي توصلت إلى وجود علاقة بين قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم.

2.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة الذكور والإناث في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

الجدول رقم (3): نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
التعلم المنظم ذاتيا	الذكور	25	91,08	,76	,326	غير دال
	الإناث	25	90,32			

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج هذا المتغير أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (0.326) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج مجموعة الذكور: (91.08) ومتوسط نتائج مجموعة الإناث (90.32) والمقدر بـ (0.76) هو فرق غير جوهري، وقد يرجع لعامل الصدفة فقط، الأمر الذي يعكس عدم وجود فرق بين الذكور والإناث من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي في متوسط درجاتهم على مقياس التعلم المنظم ذاتيا، وعليه نرفض الفرضية الثانية للدراسة. وهذا ما أثبتته نتائج دراسة عبد الحميد (1999) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا التالية: التكرار، الإتقان، التنظيم، والبحث عن المساعدة وهو ما أكدته نتائج هونج وآخرون (Hong et al ,2009) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي.

3.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي الذكور والإناث في مقياس قلق الامتحان.

الجدول رقم (4): نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس قلق الامتحان

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	الذكور	25	90,76	1,76	,818	غير دال
	الإناث	25	89			

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج هذا المتغير أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (0.818) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج مجموعة الذكور: (90.76) ومتوسط نتائج مجموعة الإناث (89) والمقدر ب: (1.76) هو فرق غير جوهري، وقد يرجع لعامل الصدفة فقط، الأمر الذي يعكس عدم وجود فرق بين الذكور والإناث من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي في متوسط درجاتهم على مقياس قلق الامتحان، وعليه نرفض الفرضية الثالثة للدراسة.

وهذا ما أكدته دراسة أبو مرق (1988) حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدرجة الكلية لقلق الاختبار.

وكذلك دراسة غزال نعيمة (2014) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ تبعا لمتغير كل من الجنس. على عكس ما توصلت إليه دراسة أحمد عبد الخالق ومايسة أحمد النبال(1992) التي أجريت 220 تلميذ في المدارس الابتدائية على وجود فروقات ذات دلالة احصائية بين الجنسين في القلق لصالح الفتيات.

9.خاتمة

يعتبر التلميذ عنصرا مهما في العملية التعليمية ،فهو يستقبل كم هائل من المعلومات المتراكمة في مختلف المواد فلابد من تنظيمها وتحليلها وتوجيهها وفق متطلبات الامتحانات، لذلك نجد العديد من النماذج التعليمية الحديثة والتي ترتكز على التعلم المنظم ذاتيا ومهاراته المختلفة وعمليات التفكير الخاصة به من أجل التحضير المناسب للامتحان من أجل التخفيف من القلق الذي يصاحب التلميذ طوال العام إمّا ذو الأثر السلبي المعوق للأداء والسير الحسن للامتحان أو ذو الأثر الايجابي الذي يعتبر دافعا للإنجاز والنشاط، فمن خلال دراستنا السابقة توصلنا على وجود علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا وقلق الامتحان فاستعداد له يعتمد على تنظيم التلميذ لأوقاته والرقابة المستمرة وتحديد الأهداف والتخطيط...إلخ، إضافة إلى عدم وجود اختلاف في مستوى التعلم و القلق بالنسبة لمتغير الجنس بالتالي يعيشون مرحلة الضغط و القلق بنفس الوتيرة.

وبناء على النتائج المتوصل إليها نستنتج بعض الاقتراحات التالية:

استخدام أساليب التدريس الحديثة التي تتناسب مع القدرات للتلاميذ وتساعدهم على تكوين مهارات التذكر تتناسب مع قدراتهم وتحد من قلق الاختبار لديهم.

تدريب المعلمين على تسيير المواقف الاختبارية الضاغطة الخاصة بالتلاميذ.

تدريب التلاميذ على مهارات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في تخفيف من قلق الامتحان وتجاوز المشكلات المدرسية وتحقيق التفوق.

بناء برامج إرشادية وقائية للتخفيف من قلق الامتحان بالنسبة للتلاميذ للتوافق والتكيف مع موقف الامتحان.

المراجع

أبو عزب، نائل إبراهيم. (2008). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة.(رسالة ماجستير،الجامعة الإسلامية لغزة).رابط التحميل(https://library.iugaza.edu.ps/book_details.aspx?edition_no=83410).

أبو مرق، جمال زكي. (1988). دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب و طالبات الصف الأول بمدينة المكرمة .(رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة أم القرى السعودية)رابط التحميل. (http://thesis.mandumah.com/Record/133340/Details)

أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب.والفرا، معمر أرحيم سليمان.(2011).أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ بطيئي التعلم، مجلة جامعة الأزهر، غزة. فلسطين، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد13، العدد (01). ص ص.89-130.

أحمد، ابراهيم إبراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد31، المجلد (3) ص ص.69-135.

أحمد، ابراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية ،جامعة عين شمس.22(3)،ص ص.70-110.

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد6، عدد 4.

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد6.عدد4. ص ص.333-348.

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية .6(4). ص ص.333-334.

العيسوي، عبد الرحمان. (1997). علم النفس النمو. مصر: دار المعرفة.

القواسمة، هشام عطية. الحوامده، صباح خليل. (2019).*دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف*.مصر:دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

حامد عبد السلام، زهران. (2001).*الصحة النفسية و العلاج النفسي* .(ط.3)القاهرة.مصر:عالم الكتب.

خطار، زهية. (2007).إعداد و تطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا (بحث تجريبي مع طلبة الأقسام النهائية).(أطروحة دكتوراه غير منشورة .جامعة الجزائر2). التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات (www. dsit. Cerist. Dz).

دبار، حنان. (2018).إستراتيجيات التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي .(أطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة الجزائر2). التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات (www. dsit. Cerist. Dz).

دوقة، أحمد. آخرون. (2014).*دور التعلم الذاتي التنظيم وأثره على التفوق الدراسي في المقاربة بالكفاءات* .الجزائر:كنوز الحكمة.

زهران، محمد حامد. (2000). *الإرشاد النفسي المصغر*. (ط.1). القاهرة. مصر: عالم الكتب.

سليمة سايحي. (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، جامعة محمد، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، بحث منشور.

عبد الحميد، عزت. (1999). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية بالزقازيق، عدد101،33-152.

عبدوني، عبد الحميد. صياد، نعيمة. (2013). برنامج إرشادي لتعديل خصائص السلوك (أ) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلبة البكالوريا ،مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة باتنة ،ع10(03) ،ص.254.

عصفور عصفور، وصفي. (1994). نماذج من الاختبارات والمقاييس تعيين دراسي.عمان،الأردن: GC31 معهد التربية الأندروا-اليونيسكو: www.Jordon-Yonisko.net

عليمات، محمد منيزل. هواش، خالد خليف. (2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ع7(3). ص ص.202-222.

غزال، نعيمة. بن زاهي، منصور (2014). علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد16،سبتمبر.

محمد علي، محمد علي ربيع محمد، عبد الرحيم. (2014).قلق الامتحان لدى طلبة كليات التربية جامعة بخت رضا .مجلة جامعة بخت رضا العلمية .العدد12،سبتمبر.

Bruso.J., & Stefaniak, J. (2016). The use of self-regulated learning measure questionnaires as a predictor of academic success. *TechTrends*, 60, 577–584. DOI : 10.1007/s11528-016-0096-6

Moos.D., & Bonde, C. (2016). Flipping the classroom: Embedding self-regulated learning prompts in videos. *Technology, Knowledge and Learning*, 21(2), 225–242. DOI: 10.1007/s10758-015-9269-120(1), pp. 11-25 across-Cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*.95, (1), pp. 87-100

Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information Technology, Learning, and Performance Journal,

Couch,J and etal.(1979).*Self statements, test anxiety and academic achievement Acorrelational analysis paper present at the annual convention of the association for behavioranalysis.*

Everson, H. (2003). *Zimmerman's Model of Self Regulated Learning*. Retrieved March 162014, from Self Regulated Learning:http://learningandtheadolescentmind.org/people_04.html

,Hong,E ;Peng,y ;& Rowell,R.(2009).*homework self-regulation :Garde,gender,and achievement-level differences.learning and individual differences19*,pp.269-276.

Pintrich, P. R. (2005). *A conceptual framework for assessing motivation and self- regulated learning in college students*, Educational Psychology Review, Vol 16 (4), pp. 385-407.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (19 93). Reliability and predictive validity of the Motivated for Learning Strategies Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53 (3), 801 814814.

Purdie, N. (2003). Student conception of learning and their use of self-regulated learning strategies: across-Cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*.95, (1), pp. 87-100

Supon,V.(2004).Implementing strategies toasest :test-anxiousstudents,journal of instructional psycgology,3(4),p292-296 *http://www.projectinnovation.biz/jip.html.*

Zeidner, M. (2001). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety. Journal of Genetic Psychology .150. (2): pp.175-185

Zimmerman.B.J.(2002). *Becoming a self –regulated learner:An overview.Theory in to practice.*41(2).64-70.

Marx, Macias and al; Direct observations of children risk for academic failure: Benefits of an international visiting program.

248 Educational Germantology. Brunner – Root ledge, 2006, Vol (30) PP 633-65

Kim, S., & Nor, M. (2019). The effects of self-regulated learning strategies on preschool children's self-efficacy and performance in early writing. *International Journal of Education*, *11*(2), 99-108.

Bai, B., & Guo, W. (2018). Influences of Self-Regulated Learning Strategy Use on Self-Efficacy in Primary School Students' English Writing in Hong Kong. *Reading & Writing Quarterly*, *34*(6), 523-536.